Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 9470444
Centre d'intérêt: 755

Société pour la promotion de l'enseignement de l'anglais (langue seconde) au Québec.

Anglais langue seconde : avis de la SPEAQ présenté à Madame Lucienne Robillard, Ministre de l'éducation du Québec, sur le document de consultation "Faire avancer l'école", 16 décembre 1993. -- Montréal : SPEAQ, [1993].
23 p. ; 28 cm.

Titre de la couv. Bibliogr.: p. 23.

Descripteur(s): Anglais (Langue) * Langue seconde * Réforme scolaire * Politique gouvernementale * Primaire (Ordre d'enseignement) * Secondaire (Ordre d'enseignement)

La réaction de la SPEAQ aux diverses orientations et propositions ministérielles se limite à certains points spécifiques de l'enseignement de l'anglais, langue seconde: sa place, son importance, les classes d'immersion, les programmes d'études, la compétence des enseignants, les cheminements scolaires, etc.

Type de document:

MEN: 1966

CADRE
CENTRE DE DOCUMENTATION
1940, BOUL. HENRI-BOURASSA EST
MONTRÉAL H2B 1S2

speaq

ANGLAIS
LANGUE SECONDE

Avis de la SPEAQ
présenté à Madame Lucienne Robillard
Ministre de l'Éducation du Québec
sur le document de consultation
Faire avancer l'école

16 décembre 1993

SOCIÉTÉ POUR LA PROMOTION DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS (LANGUE SECONDE) AU QUÉBEC
7400, boul. Saint-Laurent, 5e étage, Montréal, Qc H2R 2Y1 Téléphone: (514) 271-3700 Télécopieur: (514) 948-1231

94-70444

Remerciements

La SPEAQ tient à remercier très sincèrement les personnes et les groupes suivants qui ont généreusement accepté de sacrifier quelques minutes ou quelques heures de leur temps pour répondre à nos interrogations et nous guider par leurs conseils. Leur apport a été des plus précieux et nous osons croire que le contenu du présent document reflète fidèlement la pensée des intervenants en anglais, langue seconde au Québec.

André Beaudin, Université Laval

Robert Bourassa, Association québécoise des enseignant(e)s de français, langue seconde

Jean-Pierre Jobidon, Fédération des comités de parents

Dr. Patsy Lightbown, Université Concordia

Jack Ligneault, Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (CPIQ)

Dr. Carolyn Turner, Université McGill

RCCPALS (Le regroupement des conseillères et conseillers pédagogiques en anglais, langue seconde)

RREALS (Le regroupement des responsables de l'enseignement de l'anglais, langue seconde)

Le conseil d'administration de la SPEAQ

Le comité consultatif de la SPEAQ

Les groupes d'intérêts spéciaux (SIGs) de la SPEAQ

Table des matières

1. **Introduction** 3

2. **La direction** 4

3. **Le point de départ** 5

   3.1 Le point sur l'anglais, langue seconde 5

4. **Des pas à faire** 6

   4.1 L'anglais au primaire 6

   4.2 L'anglais intensif au primaire 8

   4.3 Les classes d'immersion 10

   4.4 La compétence des professeurs d'anglais, langue seconde 12

   4.5 Les tests de compétence 13

   4.6 Deux cheminements 13

   4.7 Un profil de sortie 15

   4.8 Le titulariat 16

   4.9 Le diplôme d'études secondaires 16

   4.10 Les programmes d'études 17

   4.11 L'évaluation 20

5. **Conclusion** 21

Bibliographie 23

1. Introduction

Tout enseignant ou toute enseignante de carrière a sûrement déjà vécu l'expérience suivante. Par hasard, dans un magasin, dans la rue. dans une rencontre sociale, on retrouve un ancien élève. Après les premières salutations, l'élève demande presqu'invariablement,

- Es-tu toujours à la même école?
- Enseignes-tu toujours l'anglais?
- Toujours en secondaire cinq?
- Comme ça tu es toujours à la même place. Tu n'as pas changé!

MINUTE!

Je suis peut-être à la même place, mais comme enseignante, j'ai quand même évolué... L'école a évolué... L'éducation a évolué.

«Pédagogiquement parlant», personne dans l'enseignement ne fait du surplace. Ce n'est pas toujours évident mais il suffit de passer quelque temps dans une école pour constater tous les efforts qu'on y déploie en vue d'élargir les horizons des jeunes, de mieux les encadrer, d'améliorer les programmes, de renouveler la pédagogie. L'école avance toujours, et nous sommes heureux de constater que le ministère le reconnaisse dans *Faire avancer l'école*.

La SPEAQ et le document *Faire avancer l'école*

Depuis 21 ans, la SPEAQ (Société pour la promotion de l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au Québec) joue un rôle actif dans la promotion d'un enseignement de qualité de l'anglais, langue seconde. Le dynamisme de notre association reflète celui de nos membres. Le travail accompli par notre association repose sur le bénévolat, et le présent mémoire ne fait pas exception. Les nombreuses heures de loisir (et de sommeil) qui ont été sacrifiées pour réaliser la consultation et la rédaction du document témoignent de notre intérêt pour la cause de l'enseignement de la langue seconde, et de l'éducation en général.

À titre d'association professionnelle, nous sommes heureux d'avoir l'occasion de réagir aux diverses orientations et propositions présentées par le ministère. Compte tenu de notre expertise, nous avons cru bon de limiter notre étude et nos interventions à ce qui touche directement ou indirectement l'enseignement de l'anglais, langue seconde.

2. La direction

À la page 7 du document, le ministère propose l'objectif à atteindre, soit «l'obtention d'un diplôme d'études secondaires par 80 p. 100 des jeunes de moins de 20 ans, en 1996-1997.»

Si on veut atteindre cet objectif, il faudra «viser une réussite de qualité», permettre aux «artisans de la qualité et de la réussite» d'assumer leur vrai rôle, développer une certaine «flexibilité du système éducatif» et apporter des «modifications dans l'exercice du rôle de l'État en éducation.» Pour ce faire il faut «canaliser... toutes les énergies.»

Nous souscrivons entièrement à cette vision de l'école et du système de demain. Les expériences passées nous amènent toutefois à nous poser une question bien concrète: les «artisans de la qualité et de la réussite» pourront-ils compter sur les ressources humaines et matérielles nécessaires?

3. Le point de départ

3.1 Le point sur l'anglais, langue seconde

La partie 2 du document *Faire avancer l'école* fait état de constats et de problèmes de fond. Loin de nous l'idée de nier ce qui y est affirmé; tout n'est pas parfait dans notre système.

Le constat concernant l'enseignement de la langue seconde selon lequel, «À l'exception des régions où francophones et anglophones se voisinent, on déplore largement la faible maîtrise de l'anglais au sortir de l'école secondaire francophone» mérite toutefois, nous semble-t-il, d'être nuancé.

La lecture de cet énoncé porte à croire que l'enseignement de l'anglais, langue seconde, est un échec. C'est une injustice envers un groupe de spécialistes qui réalisent de grandes choses dans des conditions souvent difficiles. C'est aussi une injustice envers beaucoup de nos élèves.

L'objectif global des programmes d'anglais, langue seconde, du secondaire se lit comme suit: «À la fin de ses études secondaires, l'élève devra être capable de communiquer en anglais afin de se tirer d'affaire dans des situations de la vie courante.» Un grand nombre de nos jeunes, en quittant le secondaire, atteignent cet objectif.

Il serait utopique de croire que nos élèves deviennent bilingues dans le contexte actuel. À la condition d'avoir 216 heures au primaire, les cours consacrés à l'étude de l'anglais, langue seconde, totalisent 716 heures pour l'ensemble du primaire et du secondaire. Cela équivaut à environ quatre mois à temps complet, répartis sur huit ans. Qui d'entre-nous aurait la prétention d'apprendre à lire, écrire, comprendre et parler une langue seconde en quatre mois, même dans les meilleures conditions?

Nous ne nions pas qu'il y ait toujours place pour l'amélioration, mais nous croyons qu'il ne faudrait pas balayer du revers de la main tout ce qui a été réalisé, et qui se réalise encore dans le milieu.

D'autre part, nous ne pouvons que nous réjouir à l'annonce par le ministère de s'inspirer, dans ses orientations, de ce qui se réalise dans beaucoup d'écoles. Mais encore faudra-t-il garder à l'esprit qu'une certaine uniformité devra être préservée dans le système d'éducation au Québec si on veut que les diplômes détenus par 80 p. 100 des jeunes en 1996-1997 aient une véritable valeur.

4. Des pas à faire

La seconde proposition du ministère vise le renforcement de l'apprentissage de la langue seconde. Ce qui suit constitue la position de la SPEAQ relativement aux implications et à l'application de cette proposition.

4.1 L'anglais au primaire

Le comité CEAP (Comité des enseignants de l'anglais, langue seconde, au primaire) de la SPEAQ travaille sans relâche depuis sept ans à obtenir le minimum de 216 heures pour l'anglais, langue seconde, au primaire, dans toutes les écoles du Québec. L'application de la 2e proposition, qui «...aurait pour effet d'assurer que le temps prévu pour l'enseignement de l'anglais, qui est de 216 heures au second cycle du primaire, serait effectivement respecté» (Action A.4, p. 17) constituerait donc pour nous l'heureux aboutissement de nombreuses années d'efforts soutenus.

L'obligation de dispenser 216 heures au second cycle du primaire aidera à éliminer les grandes disparités qui existent actuellement d'une commission scolaire à une autre, voire d'une école à une autre. Ces disparités font que beaucoup d'élèves arrivent au secondaire sans posséder les bases nécessaires pour le programme du premier cycle du secondaire. Ils accusent déjà un retard important qu'ils ne rattrapent que difficilement, et parfois jamais.

Vous comprendrez toutefois notre hésitation à nous réjouir trop vite. L'expérience nous a appris que parfois, «il y a loin de la coupe aux lèvres.» Nous sommes très conscients des implications d'une telle mesure et des obstacles qu'il faudra surmonter.

- **Le temps global au primaire n'étant pas modifié, il faudra compter sur la volonté des écoles et des commissions scolaires qui auront la responsabilité de faire les aménagements nécessaires.** Les enjeux au niveau local ne sont donc pas négligeables puisque d'autres matières scolaires, dont nous reconnaissons par ailleurs l'importance, seront affectées.

- **Nous craignons que, pour respecter le minimum de 216 heures d'anglais sans retrancher du temps d'autres matières, certaines commissions scolaires ne soient tentées de faire enseigner d'autres matières en anglais**. Par exemple, on pourrait demander à la personne qui enseigne la musique, et qui parle anglais, de donner son cours en anglais. Pour une telle personne, qui n'est pas nécessairement spécialisée dans l'enseignement d'une langue seconde, la tâche s'en trouve grandement accrue, et la qualité de l'enseignement, aussi bien de l'anglais que de sa matière, ne peut qu'en être affectée.

- À la page 16 de *Faire avancer l'école*, le ministère souligne que «Il faut aussi rappeler que certaines commissions scolaires éprouvent des difficultés à engager, au primaire, du personnel enseignant maîtrisant suffisamment l'anglais oral et écrit pour enseigner l'anglais, langue seconde.» **Il faudrait ajouter que le ou la titulaire qui n'a ni la préparation pédagogique ni la maîtrise de la langue et qui se voit confier la tâche d'enseigner l'anglais, langue seconde, peut difficilement dispenser un enseignement de qualité.**

En résumé, l'octroi d'un minimum de 216 heures pour l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au primaire constitue pour nous une priorité. Nous croyons que, pour assurer la réussite de nos élèves, tout en laissant une marge de manoeuvre aux commissions scolaires, le ministère doit :

- **fournir des balises très claires en ce qui concerne la grille-matières afin d'éviter le tiraillement entre les matières;**

- **s'assurer que les commissions scolaires disposent des ressources nécessaires pour engager des spécialistes pour l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au primaire;**

- **mettre en place les mécanismes qui permettent de vérifier que le temps minimal est respecté dans toutes les écoles.**

4.2 L'anglais intensif au primaire

Nous accueillons favorablement la proposition du ministère de promouvoir la formule de l'enseignement intensif de l'anglais au primaire. Cette formule existe au Québec depuis 1976. Dans son rapport *L'anglais intensif au Québec 1976-1993* publié au mois d'octobre de cette année, le comité INTENSIG de la SPEAQ trace un portrait très intéressant du développement de l'enseignement de l'anglais intensif depuis ses débuts. Ce type d'enseignement se donne présentement dans 35 commissions scolaires au Québec. Dans son vidéo *Pas si secondaire, l'intensif*, lancé le 3 décembre dernier, INTENSIG fait état des différents types de suivis qui existent à l'heure actuelle au secondaire pour les finissants et les finissantes de l'intensif.

À l'intention de ceux et celles qui auraient lu la version anglaise de *Faire avancer l'école*, intitulée *Moving ahead*, précisons d'abord ce qu'on entend par «enseignement intensif». À la page 16 de *Faire avancer l'école*, on trouve la phrase suivante: «...l'enseignement dit intensif peut se faire pendant une période de cinq à six mois, au cours de laquelle un groupe d'élèves se trouve «plongé» dans un ensemble d'activités qui se déroulent entièrement en anglais.» Pour la SPEAQ, comme pour les personnes qui dispensent le cours intensif, cette définition reflète ce qui se fait au Québec présentement; **on enseigne l'anglais en anglais de façon intensive**. Cependant, à la page 15 de *Moving ahead*, on trouve la phrase suivante: «*Intensive instruction may take the form of a five-to-six month program during which students take all their subjects in English.*» Cette phrase ne correspond nullement à la réalité québécoise en matière d'enseignement de l'anglais intensif.

Selon le rapport de l'INTENSIG, 74% des écoles qui offrent un programme d'enseignement intensif de l'anglais le font en sixième année du primaire. D'autres le font surtout en cinquième année et un très faible pourcentage en quatrième année. Cependant, selon le document *Faire avancer l'école*, ce programme ne devrait s'appliquer que lorsque les objectifs des matières du second cycle du primaire sont atteints. La situation actuelle est un peu différente puisque chaque école fait le réaménagement qui lui semble approprié. Nous pensons qu'il s'agit là d'un bel exemple de la liberté d'action que le ministère pourrait accorder aux commissions scolaires. La réussite et la croissance annuelle des programmes d'enseignement intensif viennent de ce qu'ils sont le résultat d'initiatives de la base, des commissions scolaires, des comités de parents et du personnel enseignant, lesquels ont pu vraiment travailler en fonction de l'école et des besoins des jeunes.

Le succès des programmes d'enseignement intensif suppose certains prérequis parmi lesquels on peut citer :

- **la formation du personnel enseignant;**
- **l'élaboration de programmes qui offrent un vrai défi intellectuel aux jeunes et qui leur fournissent un contenu linguistique adapté à leurs besoins;**
- **l'appui pratique aux commissions scolaires et au personnel enseignant dans la préparation d'un matériel adapté.**

La SPEAQ a développé une expertise considérable dans ce domaine et offre sa collaboration dans la promotion et l'établissement de cette formule d'enseignement de l'anglais, langue seconde. Nous nous sentons à l'aise en présence d'une formule qui a fait et qui continue de faire ses preuves.

4.3 Les classes d'immersion

Nous suggérons fortement au ministère de mettre en veilleuse l'idée d'organiser des classes dites d'immersion (Action A.6). La SPEAQ n'a jamais proposé ou suggéré une telle option. Notre position concernant les classes d'immersion a été confirmée par les résultats d'une consultation menée auprès des personnes et des groupes suivants.

- Regroupements de conseillers et conseillères pédagogiques;
- Représentant de la Fédération des comités de parents;
- Universitaires spécialisés dans l'enseignement et l'apprentissage des langues secondes;
- Membres de la SPEAQ, enseignants et enseignantes dans les salles de classe.

Nous avons rencontré partout un net manque d'enthousiasme, voire beaucoup de réticences, envers cette forme d'enseignement de la langue seconde.

L'introduction de cette option dans le document ministériel a de quoi surprendre et inquiéter, et ce pour plusieurs raisons.

«L'immersion» dont il est question ici ne semble pas correspondre au concept généralement accepté dans les provinces et les pays où cette formule existe. Une véritable immersion implique plusieurs milliers d'heures de cours en langue seconde sur une période de plusieurs années. Considérant le maximum proposé de 725 heures, et même en y ajoutant les 716 heures des cours réguliers, nous sommes loin du compte...

Vue sous un autre angle, l'organisation des classes d'immersion, dont la responsabilité reviendrait aux commissions scolaires, risque de représenter un véritable cauchemar. Par exemple, en partant du cadre de 500 heures au secondaire, il faudra répondre à plusieurs questions.

- Le temps pour l'immersion sera-t-il réparti sur cinq ans (100 heures par année) ou voudra-t-on dispenser 500 heures en une année, par exemple en première secondaire?

- Dans l'hypothèse où on choisit 100 heures par année, doit-on dispenser tous les cours (écologie, géographie, mathématiques, etc.) en anglais pendant quelques semaines, ou encore cibler une matière (par exemple l'écologie) et l'enseigner en anglais toute l'année?

- Si on choisit de «concentrer» les 500 heures en première secondaire, peut-on enseigner cinq matières en anglais toute l'année et les autres en français?

- Dans tous les cas, qui enseigne les différentes matières? Le ou la spécialiste en anglais? Le ou la spécialiste de chaque matière? Le ou la titulaire?

Dans les faits, on peut difficilement exiger d'un excellent professeur de géographie qu'il soit aussi spécialisé dans l'enseignement d'une langue seconde, pas plus qu'on ne peut exiger qu'un professeur de langue seconde soit aussi spécialisé en géographie, en écologie, en science religieuse ou morale, etc. À vouloir «courir deux lièvres à la fois», la qualité de l'enseignement risque d'en souffrir, tant pour l'anglais que pour la matière enseignée en anglais.

Il ne fait aucun doute que les parents souhaitent ce qu'il y a de meilleur pour leurs enfants. Mais si on leur propose l'immersion anglaise, il faut aussi qu'on leur explique clairement toutes les implications de cette formule. Bien sûr, nous parlons ici uniquement des implications pédagogiques; d'autres, nous en sommes convaincus, s'occuperont de leur expliquer toutes les implications politiques.

Comme solution de rechange, nous avons un beau produit québécois, l'enseignement intensif. Pourquoi ne pas le développer et le perfectionner? Nous avons acquis une réputation nationale et internationale dans ce domaine. Les provinces canadiennes qui font l'immersion en français commencent à s'intéresser beaucoup à nos programmes intensifs. **Plutôt que de disperser nos énergies, ne devrions-nous pas les concentrer sur quelque chose que nous faisons déjà très bien en vue de le mettre au service du plus grand nombre possible de jeunes?**

4.4 La compétence des professeurs d'anglais, langue seconde

Nous ne pouvons qu'applaudir l'initiative d'accroître la compétence des professeurs d'anglais, langue seconde.

On parle beaucoup de l'importance de l'encadrement pour les jeunes. Il ne faut pas oublier que les enseignants et les enseignantes ont aussi besoin d'encadrement. Ils et elles ont besoin de sentir qu'on s'occupe d'eux, qu'on les aide à avancer. **Au fond, l'école ne peut pas avancer si le personnel enseignant n'avance pas. D'où l'importance accrue des conseillers et conseillères pédagogiques. Ce sont des personnes indispensables dans l'équipe-école.** Les directeurs et directrices ont un fardeau énorme sur les épaules. Si, en plus de leurs tâches d'administration, on exige qu'ils connaissent chaque programme à fond et qu'ils animent chaque réunion de matière, leur tâche deviendra irréalisable. **Les conseillers et conseillères pédagogiques, pour leur part, sont en mesure d'assurer un soutien pédagogique immédiat au personnel enseignant et d'animer des activités de perfectionnement.**

Nous sommes très heureux de constater que le ministère s'intéresse à la question de la formation des spécialistes dans l'enseignement de l'anglais, langue seconde. **Nous souhaitons vivement que les associations comme la nôtre soient invitées à faire partie du ou des comités qui seront appelés à examiner cette question.**

4.5 Les tests de compétence

Pour assurer un enseignement à la hauteur des aspirations de l'école, il va de soi que l'on doive engager des enseignants et des enseignantes compétents. **Il y a présentement sur le marché du travail au Québec un certain nombre de personnes très compétentes, avec tous les diplômes universitaires nécessaires, qui ne peuvent être engagées par les commissions scolaires. Ce sont des anglophones qui ne réussissent pas les tests de compétence linguistique en français.** Nous sommes tout à fait d'accord pour que ces personnes possèdent un bon niveau de compétence en français et que cette compétence soit sanctionnée par un test ou un examen. Elles doivent démontrer qu'elles seront capables de communiquer avec les personnes qui les entourent et avec les parents.

Toutefois, si on exige un niveau de compétence égal à celui d'un enseignant de langue maternelle, on risque de se priver d'excellents candidats et candidates. On ne leur donne même pas l'occasion de profiter de la «submersion» qui leur permettrait d'améliorer leur maîtrise de la langue française en vivant et en travaillant dans un milieu francophone. Nous souhaitons que le ministère travaille de concert avec les commissions scolaires afin de trouver une solution acceptable pour tous. La SPEAQ serait prête à collaborer à toute action entreprise dans ce sens.

4.6 Deux cheminements

Notre consultation nous a permis de découvrir **deux interprétations différentes** concernant la reconnaissance de deux cheminements pour l'anglais, langue seconde.

Selon la première interprétation, **cette mesure viendrait plus ou moins officialiser ce qui se pratique déjà dans certaines écoles.** Dans ces écoles, tous les élèves suivent le même cheminement au départ, mais ceux et celles qui avancent plus rapidement et qui terminent le cheminement normal dans un temps plus court ont accès à des cours enrichis, ou aux cours de ESL-LA (*English Second Language - Language Arts*).

Quant à la seconde interprétation, elle est fondée sur la phrase qui se trouve au bas de la page 16 de *Faire avancer l'école*: «On proposera, au primaire et au secondaire, deux cheminements distincts, correspondant à des niveaux de compétence différents.» **Cela peut laisser supposer que les élèves pourraient suivre des cheminements différents dès le début du secondaire, ou même à partir du primaire.**

Si tel est le cas, il faut reconnaître que les élèves qui pourraient se trouver dans un cours de compétence élevée ont souvent acquis cette compétence en dehors de l'école, soit à cause de leur milieu de vie ou de certaines expériences (voyages, camps d'été, etc.). L'école y est souvent pour très peu. **Le système permettra-t-il alors aux élèves des groupes dits réguliers qui le souhaitent d'accéder au niveau de compétence élevée? Ou bien devront-ils suivre tout au long du secondaire le cheminement qui leur aura été assigné lors du classement initial?**

Il sera donc important de définir clairement ce qu'on entend par «deux cheminements distincts» afin d'en avoir une compréhension univoque.

Les élèves en cheminement particulier

Dans le même ordre d'idée, nous déplorons une omission importante: **nulle part dans le document *Faire avancer l'école* n'est-il fait mention des élèves en cheminement particulier.** Pourtant, un pourcentage assez élevé de nos jeunes se retrouvent dans ces groupes. Ils méritent qu'on s'occupe d'avantage d'eux, non seulement en ce qui concerne l'anglais, langue seconde, mais pour toutes les matières. Ils ont besoin d'un encadrement, d'aménagements de programmes, et de matériel scolaire qui corresponde à leurs possibilités et à leurs attentes. Le personnel enseignant qui se dévoue au service de ces jeunes a aussi besoin d'un encadrement particulier et de ressources humaines et matérielles supplémentaires.

La SPEAQ reconnaît depuis longtemps les besoins spécifiques des différents groupes d'élèves et d'enseignants. Deux des comités d'intérêts spéciaux (SIGs) de la SPEAQ, le Cheminement Particulier SIG et le ESL-LA SIG sont déjà à l'oeuvre dans les domaines mentionnés.

4.7 Un profil de sortie

Avant de mettre au point un profil, il faut savoir ce qu'on vise dans la formation de l'élève. A-t-on l'intention de laisser aux divers groupes mentionnés dans le document le soin de décider ce qu'on vise, en plus de préparer le profil? Cela ne nous semble pas très logique. **Tout en souhaitant, comme le fait le ministère, que ce processus ne dure pas des années, nous croyons qu'on ne peut pas escamoter l'étape préalable à la préparation du profil, qui consiste à définir ce qui est visé dans la formation.**

Nous sommes très heureux de constater que plusieurs intervenants, incluant des associations comme la nôtre, pourraient avoir un rôle à jouer dans la mise au point d'un «profil de sortie». **Il conviendrait cependant d'y associer les principaux intéressés: les élèves.** C'est très bien pour nous, les adultes, de tracer le portrait de l'élève tel qu'on aimerait le voir à la fin de ses études secondaires mais il serait intéressant, et sûrement très instructif, de demander aux jeunes quelle «allure» ils espèrent avoir. **La collaboration des parents dans cette démarche serait également plus que souhaitable.**

Concertation inter-ordres

Il arrive parfois que les enseignants de première secondaire disent, quelque temps après le début de l'année scolaire, «Ces jeunes ne savent rien, ils n'ont rien appris au primaire.» Le même phénomène se produit quand les élèves arrivent au collégial. «Qu'est-ce qu'on leur a appris au secondaire?»

Ces exemples nous montrent qu'il serait primordial, dans la préparation du profil d'un élève à la fin du primaire, de s'assurer de la participation de représentants du corps professoral du primaire et du secondaire. De même, pour celui d'un élève à la fin du secondaire, des représentants du corps professoral du secondaire et du cégep devraient être impliqués. **La concertation entre tous les ordres d'enseignement permettrait ainsi d'assurer une meilleure cohésion de l'éducation du début jusqu'à la fin.**

4.8 Le titulariat

Plusieurs écoles expérimentent déjà ce système en vue de fournir un meilleur encadrement aux élèves et se disent satisfaites des résultats. Au premier cycle du secondaire, il est plus sécurisant pour les élèves de pouvoir se référer à une personne donnée, surtout parce que c'est ce qu'ils ont connu au primaire. Les élèves en cheminement particulier, qui par ailleurs ne sont mentionnés nulle part dans le document, semblent éprouver le plus grand besoin de la stabilité que pourrait leur procurer la présence d'un ou d'une titulaire.

Mais l'encadrement des jeunes ne doit pas faire oublier que les titulaires ont aussi besoin d'un certain encadrement, tant au primaire qu'au secondaire. **Être responsable de plusieurs matières suppose un surcroît de travail et de préparation. La coopération entre enseignants et enseignantes d'un même niveau, ainsi que le soutien pédagogique de la part des conseillers et conseillères pédagogiques, deviennent alors des conditions essentielles.**

On ne devrait pas non plus demander aux titulaires d'enseigner des matières, autres que leurs spécialités, qui exigent une formation très spécifique. Certaines matières, dont l'anglais, langue seconde, doivent être enseignées par des spécialistes.

Avant de mettre en place un système de titulariat au premier cycle du secondaire, la SPEAQ est d'avis qu'il faut en étudier attentivement toutes les modalités et les implications afin d'éviter que, dans un effort très louable d'encadrer les élèves, on ne «brûle» de bons enseignants.

4.9 Le diplôme d'études secondaires

Le ministère propose de réviser les règles d'obtention du diplôme d'études secondaires.

Nous ne voulons pas nous attarder sur cette proposition, si ce n'est pour signaler une divergence entre les versions française et anglaise du document. Dans *Moving ahead*, à la page 24, il est mentionné que pour obtenir le diplôme d'études secondaires, l'élève doit avoir réussi «*Secondary IV or V English as a second language or Secondary V French as a second language*», ce qui correspond bien à la situation actuelle. Cependant, dans le document *Faire avancer l'école*, à la page 25, il est écrit que pour obtenir le diplôme, la réussite du cours de «langue seconde, de 5e» est obligatoire. C'est exact pour le français, langue seconde, mais non pour l'anglais, langue seconde, puisque le ministère accepte présentement l'anglais de 4e ou de 5e pour le diplôme d'études secondaires.

4.10 Les programmes d'études

Les programmes d'études sont à la base de la pédagogie quotidienne en salle de classe. Ils ont été conçus à partir de recherches sur la psychologie des jeunes, en fonction de l'évolution de leur capacité pour la pensée logique et abstraite et de leur développement affectif. Chaque matière met l'accent sur les besoins et les intérêts des jeunes à différents âges et cherche les moyens d'éveiller leur sens de l'émerveillement, leur curiosité et leur imagination. Le but final recherché est de rendre l'enfant autonome dans ses apprentissages, pour qu'il soit capable d'apprendre sans nous, sa vie durant.

Les programmes ont donc une grande importance. On peut et on doit les enrichir, les alléger au besoin, mais nous croyons que le sens du mot «réinterpréter» doit être nuancé. Prenons l'exemple d'une chanson. L'artiste-compositeur enregistre sa chanson telle qu'il la conçoit. D'autres artistes vont à leur tour l'interpréter, plus lentement, plus rapidement, en duo, en groupe, avec un accompagnement différent, peut-être en changeant des mots ici et là -même en la chantant dans une autre langue. Mais, c'est toujours la même musique. Dès qu'on entend les quelques premières notes, on la reconnaît. C'est de cette façon que nous envisageons les programmes.

Pour que ce genre d'interprétation soit possible, les programmes doivent être clairs et faciles à comprendre. Quand tout le monde connaît la chanson, il devient facile pour tous et chacun de la chanter en y incluant des touches personnelles. Et qui plus est, quand une matière est sanctionnée par une épreuve unique, comme c'est le cas pour l'anglais, langue seconde, il est essentiel que nous chantions tous la même chanson.

L'approche communicative

En anglais, langue seconde, nous croyons avoir une très belle chanson qui s'appelle l'approche communicative. Le Québec est devenu en quelque sorte le point de mire dans le monde à cause de notre façon d'enseigner la langue seconde. C'est une approche qui suit le même type de cheminement que l'apprentissage de la langue maternelle. Un enfant qui apprend sa langue maternelle passe cinq années à écouter, à parler, et à interagir avec les autres avant de commencer à lire et écrire. À mesure qu'il avance, il lit plus et il apprend à mieux écrire.

De la même manière, nous commençons nos cours d'anglais, langue seconde en quatrième année du primaire avec beaucoup d'écoute, d'expression orale et d'interaction. Le temps consacré à la lecture et à l'écriture augmente à mesure que les élèves avancent pendant leurs cours primaire et secondaire. Certains élèves progressent beaucoup plus rapidement que d'autres mais **ce qui importe, c'est que cette approche permet aux élèves de développer la confiance en eux-mêmes et de poursuivre leur cheminement en anglais de façon autonome.**

La langue maternelle et la langue seconde

Il faut souligner ici que l'apprentissage de la langue maternelle va nécessairement plus loin que celui de la langue seconde en ce qui concerne la grammaire, la rédaction et la lecture. Il ne faut pas oublier que les objectifs globaux des deux programmes ne sont pas les mêmes. Le temps, l'accessibilité, le contexte quotidien diffèrent pour chaque langue. On ne devrait donc pas s'attendre aux mêmes performances dans les deux cas. On ne devrait pas non plus avoir les mêmes exigences dans les deux cas. **Il y a un monde entre ce qu'on peut attendre d'un jeune qui est exposé à sa langue maternelle pendant une centaine d'heures dans une semaine de sept jours et qui est exposé à la langue seconde pendant quatre heures ou moins pour la même période.**

L'interprétation des programmes

Nous prévoyons deux difficultés majeures au cas où il serait décidé de laisser à chaque personne ou à chaque école la possibilité d'interpréter les programmes de façon très large, dans le sens de, «faire comme bon nous semble». **D'abord, comment sera-t-il possible d'en arriver à établir un profil de sortie, puisqu'un tel profil suppose une intégration des matières et des apprentissages? De plus, comment sera-t-il possible d'administrer une épreuve unique si chaque école interprète les programmes à sa façon?**

D'autre part, la tâche des enseignants et des enseignantes leur laisse très peu de temps pour étudier les programmes en profondeur en vue d'y apporter des modifications ou de les adapter à leurs besoins. Même s'ils avaient un peu de temps pour le faire - et nous nous demandons bien où ils le prendraient - auraient-ils le support des conseillers et des conseillères pédagogiques? **Il nous semble que le nombre de conseillers et de conseillères pédagogiques tend à diminuer constamment. L'importance de leur rôle dans le soutien pédagogique ne saurait être mis en doute et nous appréhendons les effets néfastes de leur disparition.**

Les relations interdisciplinaires

Un autre aspect à considérer serait que les relations entre les matières, et entre les personnes qui enseignent ces matières, pourraient souffrir d'une trop large interprétation des programmes. Une personne qui axe ses cours uniquement sur le contenu pourrait difficilement harmoniser ses efforts avec une autre qui base ses cours surtout sur l'acquisition de stratégies. Or, nous croyons que cette harmonisation peut être très bénéfique pour les jeunes. Quand ils se rendent compte que les professeurs de français, langue maternelle, et d'anglais, langue seconde leur montrent les mêmes stratégies d'apprentissage, par exemple, comment déduire le sens des mots, ils réalisent que ce ne sont pas uniquement des «trucs» pour un cours en particulier mais des outils dont ils peuvent se servir partout. **Nous trouvons aussi que c'est une belle illustration de ce que la langue seconde peut faire pour appuyer et renforcer la langue maternelle.**

4.11 L'évaluation

À ce chapitre, il est essentiel de faire la distinction entre l'évaluation de type formatif et l'évaluation de type sommatif. La responsabilité de l'évaluation formative revient d'abord à l'enseignant ou l'enseignante en classe, puisque ce type d'évaluation doit être intégré au processus d'apprentissage. D'où l'importance d'une formation adéquate pour que les enseignants et les enseignantes comprennent le rôle précis de ce type d'évaluation et qu'ils apprennent à s'en servir pour vraiment faire avancer les élèves. Dans les écoles et les commissions scolaires, les conseillers et conseillères pédagogiques sont les personnes toutes désignées pour appuyer le personnel enseignant et mener à bien le travail de perfectionnement en évaluation.

D'autre part, l'évaluation de type sommatif, mieux connue sous l'appellation «les examens», requiert une approche différente. La plupart des enseignants et des enseignantes ne disposent pas du temps nécessaire à la préparation des examens. On ne peut pas s'asseoir pour une heure ou deux et préparer un examen sommatif d'étape qui rende justice à l'élève. Il faut du temps pour faire de bons outils d'évaluation. Qui plus est, un excellent enseignant n'est pas nécessairement un bon concepteur et rédacteur d'instruments de mesure. Bâtir des intruments d'évaluation valables, comme la plupart des actes professionnels, exige un apprentissage. Il serait intéressant de savoir combien d'enseignants et d'enseignantes au Québec ont suivi des cours d'évaluation. Les résultats pourraient surprendre.

Au cours de notre consultation, plusieurs personnes ont également signalé le fait qu'il y a de moins en moins de conseillers et conseillères pédagogiques en mesure et évaluation, dont l'expertise s'avère essentielle à la bonne marche du processus dans les commissions scolaires. **Si le ministère souhaite donner une responsabilité accrue aux autorités locales en matière d'évaluation sommative, nous sommes d'avis que cette responsabilité devrait être assortie des ressources humaines et financières nécessaires.**

Enfin, il est à craindre que ce «retour aux sources» ne crée un problème au niveau de la réputation des écoles. On commencera à parler de «bonnes écoles» comme étant celles où on a beaucoup investi en évaluation sommative et dont les résultats reflètent fidèlement les acquis des jeunes, et «des autres» où l'évaluation sommative est laissée pour compte, et dont la fiabilité des résultats est discutable.

5. Conclusion

La SPEAQ (Société pour la promotion de l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au Québec) est une organisation professionnelle qui travaille dans le domaine de l'enseignement de l'anglais, langue seconde, depuis vingt-et-un ans. Notre association regroupe présentement au-delà de mille membres et nous sommes présents dans tous les secteurs de l'éducation, tant au public qu'au privé: au primaire, au secondaire, au cégep, à l'université, à l'éducation des adultes et dans les écoles privées de langue. Les directeurs et les membres des comités de notre association travaillent tous à titre bénévole.

La majorité de nos membres oeuvrent au primaire et au secondaire et les projets, les programmes, les problèmes et les espoirs de ces enseignants et enseignantes figurent parmi nos principales préoccupations. C'est pour cette raison que nous avons voulu soumettre nos réactions à *Faire avancer l'école*. Nous prenons très au sérieux notre rôle dans le développement et l'évolution du système de l'éducation au Québec. Nous nous voyons comme le partenaire en éducation du ministère, des syndicats, de la Fédération des Parents, des commissions scolaires, bref, de toutes les instances qui ont au coeur le mieux-être et l'avenir de nos jeunes, de nos écoles.

Nous sommes conscients du fait qu'il y a plusieurs parties de ce document que nous avons dû passer sous silence. Nous avons cru plus sage de nous limiter à ce que nous connaissons bien, l'enseignement de l'anglais, langue seconde. C'est pourquoi nos interventions ont touché des points plus spécifiques. Pour ce qui est de l'aspect global du document *Faire avancer l'école*, la SPEAQ se rallie aux avis exprimés dans le mémoire du CPIQ dont elle est membre.

À cause de la limitation dans le temps, nous avons préféré ne pas aborder les questions de la quatrième partie du document ministériel. Il nous semble plus sage de les laisser de côté pour le moment plutôt que de les passer en vitesse.

***Faire avancer l'école* nous a obligés à réfléchir sérieusement sur nos pratiques pédagogiques telles qu'elles sont et telles que nous souhaiterions qu'elles soient. Cependant, par moments, nous avons éprouvé certaines difficultés parce que le «profil de sortie» du document n'était pas assez précis. S'il y avait un fil conducteur, il n'était pas toujours visible.**

Nous espérons que le travail de préparation de la réforme ne se limite pas à ces quelques semaines ou à ces quelques mois. Il est important d'avancer, de bien avancer, de toujours avancer, d'avancer d'un pas régulier, sans précipitation, vers un but commun, bien défini.

Bibliographie

Bissonnette, L.«Immersion, diversion», *Le Devoir*, novembre 1993.

Cascarano, R. et R. Lalonde. *La Situation de l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au primaire, 1989-1990*, CEAP, SPEAQ, avril 1991.

Centrale de l'enseignement du Québec, *L'École que nous voulons faire avancer - Document de consultation sur l'énoncé ministériel «Faire avancer l'école,»* novembre 1993.

Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec, *Apprendre pour Vivre - Avis du CPIQ présenté à Madame Lucienne Robillard Ministre de l'Éducation du Québec*, décembre 1993.

Lightbown, P.M. and **N. Spada**. *How Languages are Learned.* Oxford: Oxford University Press, 1993.

Ministère de l'Éducation du Québec, *Évaluation des Programmes d'études, rapport global - Anglais, langue seconde, second cycle du secondaire*, août 1992.

Rebuffot, J. *Le Point sur l'Immersion au Canada.* Montréal: Centre Éducatif et Culturel inc. 1993.

Watts, W. et **S. Snow**. *L'anglais intensif au Québec 1976-1993*, Intensig, SPEAQ, octobre 1993.